

Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história

Elton Mitio Yoshimoto^{I, II}

Graziele Maria Freire Yoshimoto^{III, IV}

Givan José Ferreira dos Santos^{V, VI}

Marilu Martens Oliveira^{VII, VIII}

^I Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Cambé, Paraná, Brasil. *E-mail*: <eltonmitio@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-9174-3974>>.

^{II} Mestrando em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil.

^{III} Escola Profissional e Social do Menor de Londrina, Londrina Paraná, Brasil. *E-mail*: <grazimfreire@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-7897-3545>>.

^{IV} Mestranda em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil.

^V Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <givanferreira@uol.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-4104-9313>>.

^{VI} Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

^{VII} Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <yumartens@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-8918-2001>>.

^{VIII} Doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288136311>

Resumo

Apresenta-se um relato de experiência de uma prática de retextualização de textos didáticos de história mediante a produção de mapas conceituais. O estudo é desenvolvido com alunos do 6º ano do ensino fundamental II, em escola estadual localizada no município de Cambé-Paraná, e investiga se novos conhecimentos foram construídos por eles em virtude da produção desses mapas. Os resultados indicam que os alunos, ao retextualizarem textos, estabeleceram novas relações e ressignificaram os conteúdos estudados, se comparados aos seus conhecimentos prévios sobre o tema. Observa-se que a prática colaborativa e dialógica foi fundamental para a construção de novos conhecimentos com base na relação que estabeleceram nos diagramas produzidos. Espera-se com esse relato contribuir para os

debates que envolvem a produção do mapa conceitual enquanto uma possibilidade de retextualização e como um gênero textual escolar produtivo no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: mapa conceitual; gênero textual; retextualização; aprendizagem significativa; ensino de história.

Abstract

Conceptual map, an academic textual genre: a proposal for retextualization of didactic texts on History

We present here an experience report on a retextualization practice of didactic texts on History based on production of conceptual maps. This research was carried out with students of the 6th grade of the elementary school II, at the state school located in the city of Cambé (Paraná state). In the study, we investigated whether new knowledge was built by students as from the production of such conceptual maps. Results indicate that by retextualizing didactic texts, students established new relationships and gave a new meaning to the contents studied, compared to their previous knowledge about the subject. We also observed that the collaborative and dialogical practice was essential to the construction of new knowledge for the relationship they established in the diagrams produced. We expect to contribute to the debates involving the production of conceptual map as a possibility of retextualization and as an important academic genre to develop a meaningful learning.

Keywords: conceptual map; textual genre; retextualization; meaningful learning; History teaching.

Introdução

Aqueles que são considerados não leitores leem,
mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar
define como uma leitura legítima.

(Roger Chartier)

Se entendermos o texto como um acontecimento linguístico das ideias do autor, interpretadas pelo leitor com base em seus conhecimentos, podemos perceber que a terminologia abarca não apenas um conjunto de palavras ou frases, mas também imagens, sons e expressões corporais. São, portanto, manifestações verbais e não verbais da linguagem, que produzem

sentido em meio à expressão de determinada ideia e possibilitam o fazer comunicacional.

Para além da estrutura e da forma, o texto pode ser entendido de modo abrangente como produto das relações entre aquele que escreve e aquele que lê, elaborado e compreendido considerando o contexto em que está imerso. Por isso, observamos a importância de pesquisas em torno do conceito de gênero textual, uma prática sócio-histórica que põe em funcionamento o texto.

Neste trabalho, propomos a elaboração de retextualizações de textos didáticos de história mediante o uso do mapa conceitual – entendido aqui como um gênero textual escolar – em virtude da necessidade de verificação da promoção de uma aprendizagem significativa. Para tanto, consideramos a retextualização uma prática de reescrita por meio da tradução de determinado gênero textual para outro.

Toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências. Há nessa atividade uma espécie de tradução “endolíngua”, que, como em toda a tradução, tem uma complexidade muito grande. (Marcuschi, 2001, p. 70).

Estiveram envolvidos nesta pesquisa 19 estudantes do 6º ano do ensino fundamental II de uma escola estadual localizada no município de Cambé-Paraná. A escolha dessa turma foi motivada pelo desejo de aplicação da proposta junto a alunos que acompanhávamos como professores regentes. Essa aplicação aconteceu em meio ao retorno às aulas nas escolas estaduais, que haviam paralisado suas atividades devido à greve geral de professores e funcionários, ocorrida entre os meses de abril e junho de 2015. Os mapas conceituais foram, então, construídos com os alunos nesse contexto de retorno às aulas como estratégia de retomada de conteúdos.

Assim, procuramos investigar se o que foi trabalhado em momento anterior à paralisação foi significativo para os alunos e se puderam agregar novos conhecimentos com a produção de mapas conceituais. Para tanto, foram efetuadas leituras de narrativas históricas presentes no livro didático, de modo a revisar os conteúdos e planejar sua retextualização.

Essa forma de trabalhar determinados conceitos históricos exigiu a utilização da Teoria da aprendizagem significativa (Novak; Gowin, 1996; Alegro, 2008), da Teoria dos gêneros textuais (Marcuschi, 2002) e da abordagem processual de produção de textos (Santos, 2001), levando em conta sua vertente sociointeracionista. Para entendermos os pressupostos desses procedimentos, procuramos expor, na seção seguinte, o mapa conceitual como um gênero textual escolar.

Mapa conceitual, um gênero textual escolar

Segundo Robert Darnton (1992, p. 234), historiador e jornalista norte-americano, a leitura é um processo profundo, produto do “[...] esforço do

homem para encontrar significado no mundo que o cerca e no interior de si mesmo”. Partindo desse pressuposto, se entendermos de que modo a leitura de determinado texto é feita, é possível desvendarmos quais as visões de realidade de seu leitor. Mas, afinal, o que é texto? De que forma pode se apresentar? Como tais definições podem contribuir para a prática da leitura na escola? Esses questionamentos nos moveram a buscar em estudos da linguagem os caminhos para propor atividades que promovam a leitura e a produção de mapas conceituais em aulas de história.

Santos (2001) afirma que o texto, se percebido de forma ampla, pode ser entendido como qualquer manifestação linguística humana geradora de sentidos (poemas, músicas, pinturas, filmes, esculturas etc.). Por outro lado, de maneira mais estrita, o texto é qualquer produção linguística oral ou escrita, independentemente de sua extensão, que forma um todo significativo, levando em conta a coerência e a coesão.

O autor defende que, enquanto a definição ampla de texto permite desmitificá-lo como apenas uma criação verbal, considerando também suas manifestações não verbais, a conceituação estrita limita-o, restringindo suas potencialidades comunicativas. Assim, o texto pode se apresentar de forma oral, escrita, pictórica ou gestual e “deve harmonizar e entrelaçar os componentes [...] de sorte que o leitor perceba uma unidade de sentido [...]” (Santos, 2001, p. 42).

Dessa maneira, partimos do pressuposto de que o texto é uma construção intersubjetiva, que envolve não somente a participação ativa e a capacidade criativa do autor, mas também percepções, expectativas, objetivos, ações, opiniões, gostos, entre outros aspectos, do leitor. Com base em uma concepção interacional da língua, Koch (2012, p. 34) defende que

[...] tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Diferentemente de concepções tradicionais, tal visão tem foco na interação entre sujeitos, que utilizam a linguagem como meio de ação entre as pessoas, valorizando-a como uma construção social.

Nesse sentido, novos elementos passam a ser considerados em meio à produção textual que não apenas o uso correto da norma padrão escrita, mas também seu contexto de produção e recepção, os objetivos do autor e do leitor, entre outros. O texto, antes entendido como expressão escrita ou oral da língua, passa a apresentar-se de formas diversas. Essas diferentes manifestações da linguagem são conhecidas como gêneros textuais.

Marcuschi (2002, p. 19), ao abordar definição e funcionalidade dos gêneros textuais, conceitua-os como práticas sócio-históricas:

[...] são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo [...] contribuem para ordenar e

estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Assim, com o surgimento de diferentes necessidades comunicacionais, outros gêneros são criados. Por isso, sua variedade na atualidade é muito maior do que nas antigas sociedades ágrafas, principalmente pela intensidade no emprego das novas tecnologias (Marcuschi, 2002, p. 20).

Outra questão que devemos levar em conta em meio a esses debates é o conceito de domínio discursivo: esfera, ambiente ou meio social onde os gêneros textuais são produzidos. Santos (2014, p. 14) declara que “[...] cada domínio discursivo produz e faz circular na sociedade um conjunto de, aproximadamente, 200 distintos gêneros textuais que lhe é peculiar”.

A escola é compreendida como domínio discursivo, por isso uma série de gêneros diferentes pode ser listada, como aqueles expostos pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (Paraná. Secretaria de Estado da Educação, 2008b): ata, cartaz, debate regrado, diálogo/discussão argumentativa, exposição oral, júri simulado, mapa, palestra, relato histórico, relatório, relato de experiências científicas, resenha, resumo, seminário, texto argumentativo, texto de opinião, verbete de enciclopédias.

Entre esses gêneros textuais escolares, podemos incluir os mapas conceituais – representações esquemáticas da aplicação da Teoria da aprendizagem significativa –, idealizados por Joseph Donald Novak. Essa forma de organizar e hierarquizar os conhecimentos foi desenvolvida nos anos 1970 por um grupo de pesquisa coordenado por David Ausubel, em meio aos debates da psicologia da aprendizagem sobre o deslocamento do foco no comportamento observável para os processos cognitivos (Alegro, 2008).

Alegro (2008) destaca que três ideias básicas de Ausubel são fundamentais para a elaboração de mapas conceituais: o desenvolvimento de novas aprendizagens como construções com base em conhecimentos prévios do sujeito; a organização hierárquica da estrutura cognitiva, sendo que os conceitos mais gerais, mais inclusivos, são aqueles que ocupam os níveis mais elevados na hierarquia, enquanto os mais específicos, mais ou menos inclusivos, são relacionados aos mais gerais; e a aprendizagem significativa mediante a relação entre conceitos e proposições, esta se torna mais explícita, mais precisa e mais integrada com a ocorrência daquela.

Os mapas conceituais, para Alegro (2008, p. 49-50), são “[...] diagramas que explicitam conceitos de uma fonte de conhecimentos hierarquicamente organizados e as relações entre esses conceitos, cuja estrutura deve estar de acordo com a própria estrutura da fonte”. Portanto, esse mapa consiste na conexão de palavras, que expressam determinadas concepções, por meio de verbos ou frases de ligação, formando proposições que representam a estrutura cognitiva do sujeito. A Figura 1 apresenta de que forma os conceitos são relacionados em meio a esses diagramas.

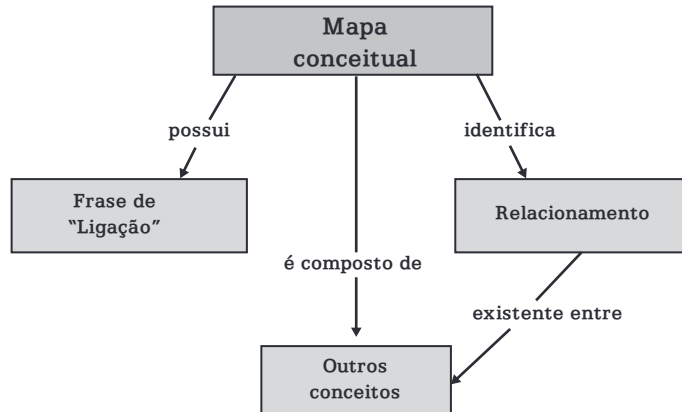


Figura 1 – Mapa Conceitual

Fonte: Universidade Católica de Brasília, [2015].

Assim, podemos afirmar que os mapas conceituais são gêneros de texto que circulam em domínios escolares e acadêmicos, principalmente por formarem uma unidade de significação e estarem imersos em debates que envolvem a construção do conhecimento.

Os mapas conceituais têm por objetivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Uma proposição consiste em dois ou mais termos conceituais ligados por palavras de modo a formar uma unidade semântica expressando os conceitos dos significados que a compõem. (Novak; Gowin, 1996, p. 31).

Além disso, eles são caracterizados por serem flexíveis – não têm uma única forma de construção, mas admitem uma variedade de organização, podendo ser utilizados em qualquer nível de ensino, seja para definir ideias sobre um conteúdo estudado, seja para facilitar a transposição de determinado conhecimento científico em conteúdo curricular. Esses diagramas permitem refletir a organização conceitual de uma disciplina e estabelecer estratégias de estudo, que podem ser utilizadas como instrumento de avaliação, e beneficiam a produção de esquemas que resumem o que foi aprendido, promovendo o exercício da memória e da retenção de informação.

A flexibilidade e a variedade nas formas de uso possibilitaram que empregássemos essa técnica como estratégia de retomada de conteúdos da disciplina de história por meio da retextualização de textos presentes no livro didático. Essa prática foi trabalhada junto a alunos do 6º ano do ensino fundamental II e é detalhada na próxima seção.

Leitura e retextualização de textos didáticos de história mediante o uso de mapas conceituais

Entre as preocupações da história enquanto disciplina curricular, a problemática da construção da consciência histórica está entre as mais importantes. Assim,

se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais. (Rüsen, 2006, p. 15).

Analogamente, a historiadora portuguesa Isabel Barca (2007), ao trabalhar com conceitos de identidade e consciência histórica junto a estudantes portugueses, assevera que a história não se deve restringir à reprodução de informações, mas motivar os alunos a produzir e interpretar narrativas históricas.

Neste trabalho, propomos a elaboração de retextualizações de textos presentes no livro didático dos alunos participantes da pesquisa, utilizando mapas conceituais para criar novas narrativas históricas preocupadas não apenas em reproduzir as informações, mas ressignificá-las. Aplicamos a prática em uma turma de 6º ano do ensino fundamental II, composta por 19 alunos, com idades entre 12 e 13 anos, de uma escola estadual localizada na periferia do município de Cambé-Paraná, em bairro próximo ao centro da cidade. Os alunos frequentadores dessa escola pertencem, em sua maioria, à classe socioeconômica média baixa.

Ministramos seis aulas, logo após o término da greve geral de professores e funcionários de escolas estaduais do Paraná, ocorrida entre os meses de abril e junho de 2015. Conforme expusemos, os mapas conceituais foram construídos junto aos alunos nesse contexto de retorno às aulas, como estratégia de retomada de conteúdos. Nesse sentido, entre nossas principais indagações ao empregarmos essa metodologia, duas especificamente nortearam nossas pesquisas: Os conteúdos previamente trabalhados foram significativos para os alunos? Houve aquisição de novos conhecimentos com a produção dos mapas conceituais?

Para tanto, optamos por usar uma proposta pedagógica de produção textual que privilegiasse uma abordagem processual de ensino, valorizando a autoria do aluno, diferentemente dos modelos preestabelecidos pelo cânone escolar. Dessa forma, a prática foi planejada por etapas interativas, simultâneas e recursivas, com fundamentos em modelo de produção textual defendido por Santos (2001), que elenca oito fases diferentes: compreensão, proposição, planejamento, execução, revisão, remessa, avaliação e circulação.

A compreensão é a etapa em que os alunos analisam e assimilam elementos essenciais do gênero textual a ser trabalhado. Utilizamos duas aulas nas quais debatemos as ideias sobre o mapa conceitual e sua construção. Na primeira, empregamos um roteiro para análise dos traços característicos de gêneros textuais, elencando os elementos principais que o constituem: nome específico, contexto de produção (produtor, leitor previsto, suporte, domínio discursivo, tempo, lugar, evento deflagrador), tema, função, organização básica e linguagem (Santos, 2014).

Com base nos dados coletados no roteiro, explicamos aos estudantes que o mapa conceitual pode ser considerado texto, pois é possível produzir sentidos ao efetuar sua leitura. Além disso, os alunos compreenderam

que são os produtores desse gênero e que ele é destinado a um leitor previsto: a comunidade escolar. Finalizamos a aula expondo aos alunos que passaríamos a utilizar essa forma de produção textual para retomar os conteúdos trabalhados antes da paralisação estadual dos professores.

Na aula seguinte, ainda na etapa de compreensão, esclarecemos como produzir um mapa conceitual e explicamos que todo texto é formado por conceitos que podem ser hierarquizados. Nesse sentido, solicitamos que os alunos lessem o texto “A história e o historiador” de seu livro didático e selecionassem as principais ideias – da mais geral (presente no título do texto) às mais específicas.

O texto usado nessa prática envolveu a conceituação da história e do trabalho do historiador, bem como a apresentação de diferentes visões de mundo sobre as origens do ser humano e seu papel na sociedade. Tal abordagem é importante para que os alunos percebam a existência de distintas formas de conhecimento, seja o aceito pela ciência (evolucionismo), seja o de fé (criacionismo).

Na ocasião da prática, o livro didático de história adotado na escola foi o da coleção do Projeto Araribá, da editora Moderna. Na avaliação realizada pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, essa coleção valoriza a formação cidadã, uma vez que há referências sobre “[...] as questões atuais e suas semelhanças e diferenças com o passado, vinculando aspectos históricos à realidade dos alunos e às problemáticas da atualidade [...]” (Brasil. MEC, 2013, p. 104). Esse livro didático foi escolhido pelos professores de história da escola por subsidiar o diálogo entre o docente e os alunos no trabalho com textos relacionados à área, além disso, é um material que apresenta diferentes recursos audiovisuais para serem trabalhados em sala de aula.

Mediamos essa etapa da atividade auxiliando os alunos na seleção dos conceitos, pois o mapa é constituído por palavras ou sentenças curtas. As listagens hierarquizadas dos discentes foram utilizadas para a produção coletiva de um mapa conceitual sobre o tema na lousa, representado na Figura 2.



Figura 2 – Mapa Conceitual Construído Coletivamente

Fonte: Elaboração própria.

Durante a produção desse diagrama, os educandos estabeleceram relações entre os conceitos que não estavam presentes no texto original; portanto, no processo de retextualização, resignificaram aqueles trabalhados. Ao final da aula, abordamos a segunda etapa do modelo didático utilizado: a proposição.

Na proposição, os estudantes receberam informações necessárias e foram instigados a produzir o gênero textual estudado. Assim, solicitamos que eles efetuassem a leitura dos textos “O criacionismo” e “O evolucionismo”, presentes no livro didático, hierarquizando os principais conceitos, pois iriam produzir seus próprios mapas.

Na terceira aula, foi necessário retomarmos as etapas de compreensão e proposição, pois metade dos alunos havia faltado nas aulas anteriores. O que seria um problema que dificultaria as ações planejadas se tornou uma oportunidade de explorar as potencialidades de uma prática colaborativa. Foram formadas duplas, para a realização da produção textual, utilizando como critério as potencialidades individuais do aluno, criando situações de aprendizagem para que ocorresse a efetiva interação entre todos os participantes da atividade. Nesse sentido, mediamos a formação dos grupos promovendo o diálogo entre estudantes presentes e ausentes nas primeiras aulas, ou seja, as duplas formadas levaram em conta essa prerrogativa. Tal preocupação se justifica, pois

[...] o professor desempenha papel importante na promoção de benefícios do trabalho em grupo entre seus estudantes, tanto servindo como modelo de interação quanto organizando grupos de estudantes que possam tornar o trabalho frutífero. (Damiani, 2008, p. 222).

Desse modo, procuramos incentivar a socialização motivando a convivência e a comunicação, a fim de superar o egocentrismo e de adquirir novas habilidades em meio à produção dos mapas conceituais.

Ao final da aula, elencamos itens necessários à realização da terceira etapa, o planejamento, que envolve a busca e seleção de ideias e a organização por meio do preparo de um roteiro de produção. Nesse contexto, orientamos os alunos a estabelecerem suas ações com base na prática coletiva da aula anterior: identificar os conceitos que constituem o texto e listar e hierarquizar aqueles selecionados. O planejamento oriundo dessa listagem foi importante instrumento para a realização da próxima etapa: a execução.

A quarta aula foi dedicada à execução, quarta etapa da abordagem escolhida, com a elaboração do texto requisitado – porém, ainda não é a produção final, e sim um rascunho que será revisado na próxima etapa. No entanto, antes da produção do rascunho, retomamos o planejamento, pois nem todos os alunos vieram preparados com suas listagens em mãos, o que exigiu a mediação dessa produção em sala. Com as listagens prontas,

iniciamos a execução, realizada a lápis no caderno, possibilitando sua revisão (Figura 3).

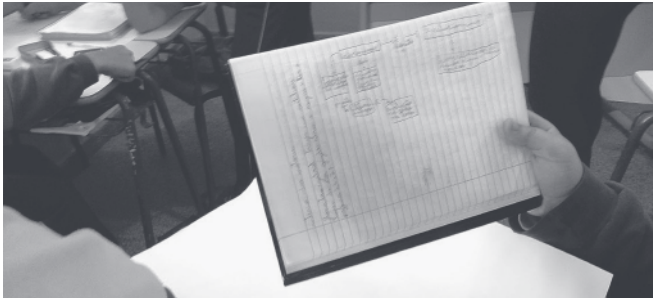


Figura 3 – Rascunho de Mapa Conceitual no Caderno

Fonte: Foto dos autores.

Na quinta aula, foram feitas várias etapas paralelamente. Além da execução, pois os alunos não haviam terminado seus rascunhos, realizamos a quinta etapa: a revisão. Segundo o modelo pedagógico usado, esta pode ser efetuada de três formas diferentes: a) pessoal (reflexão individual sobre o texto); b) por terceiro (mediação do professor); c) coletiva (participação da turma com base em texto de um colega). Nesse momento, optamos por executar as formas a e b de revisão.

Além disso, houve a nossa interferência, enquanto professores coautores, mediando o processo de produção. Isso coincide com a sexta etapa, a remessa, ou seja, o encaminhamento do texto produzido ao leitor preferencial. Por tratar-se de um gênero textual escolar, um dos leitores preferenciais é o próprio professor, que também é responsável pela sétima etapa, a avaliação, realizada após as considerações do leitor preferencial, que devolve o texto ao aluno autor. Portanto, em nossa prática, conjugamos três etapas diferentes.

Com relação à avaliação, destacamos que ela foi feita durante todo o processo de produção textual, prezando por critérios que valorizaram a autoria do aluno, e não apenas suas falhas, levando em conta: a adequação ao gênero textual, a coerência e a coesão, a informatividade, a argumentação, a criatividade, o aproveitamento linguístico, a variedade e a adequação do vocabulário, a clareza, a concisão e o grau de protagonismo.

A revisão permitiu que as equipes de alunos reelaborassem seus mapas conceituais em cartolinas previamente solicitadas (Figura 4).

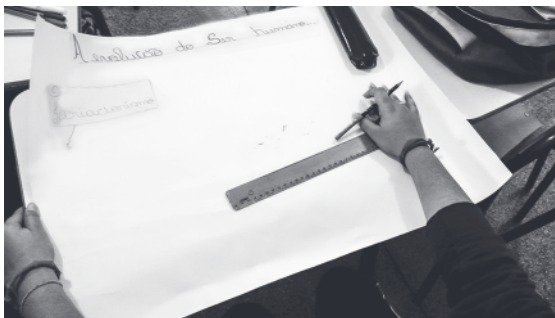


Figura 4 – Reelaboração com Base na Revisão

Fonte: Foto dos autores.

A reelaboração foi realizada na sexta e última aula. Os alunos se empenharam em retextualizar o texto didático, observando a coerência e a coesão, bem como a estrutura própria do mapa conceitual, pois estavam cientes da exposição a que seriam submetidos na oitava etapa: circulação.

Apesar de essa etapa prever a circulação do texto também em espaços extraescolares, os trabalhos produzidos foram socializados apenas na escola, apresentados aos colegas em sala e pendurados em varais no pátio. Não obstante, a prática foi legitimada, pois em nenhum momento foi questionado seu valor enquanto nota, tamanha a motivação dos alunos em produzir para o seu leitor: a comunidade escolar. Além disso, intencionaram publicar fotografias de seus mapas em redes sociais, abrangendo um leitor universalizado.

Ao finalizarmos a aplicação dessa metodologia, constatamos que as aulas anteriores à greve, ministradas de forma expositiva, não permitiram o mesmo grau de protagonismo dos alunos. A produção de mapas conceituais possibilitou a construção de conhecimentos significativos pelos envolvidos no processo, como poderemos observar na análise dos resultados.

Apresentação e análise dos resultados

Ao considerarmos que o mapa conceitual é uma ferramenta de representações de conhecimentos construídos pelos alunos, é exposta nesta seção a análise de alguns diagramas desenvolvidos durante a pesquisa, porque podem ser tomados como exemplos do desempenho conseguido pela turma, consideradas as categorias previamente estabelecidas, como adequação ao gênero textual, informatividade, coerência, coesão, protagonismo, entre outras.

Em suas representações, os alunos demonstraram diferentes concepções reflexivas sobre os conteúdos estudados nos dois textos didáticos enfocados. De maneira ampla, todos os mapas descreveram elementos importantes que os caracterizam como análises sócio-históricas das teorias observadas, pois os educandos compreenderam aspectos básicos ao apresentarem novas narrativas em seus textos.

Ao produzirem os mapas conceituais, os estudantes entenderam o objetivo da atividade – utilizando informações históricas adquiridas mediante suas leituras – e desenvolveram um conhecimento organizado. Isso foi possível porque houve o diálogo e a troca de ideias entre eles, o que permitiu um processo de aprendizado colaborativo. Assim, podemos observar na Figura 5 que os educandos relacionaram as teorias estudadas, respeitando a ordem hierárquica dos conceitos, uma vez que buscavam descrever o que haviam aprendido.

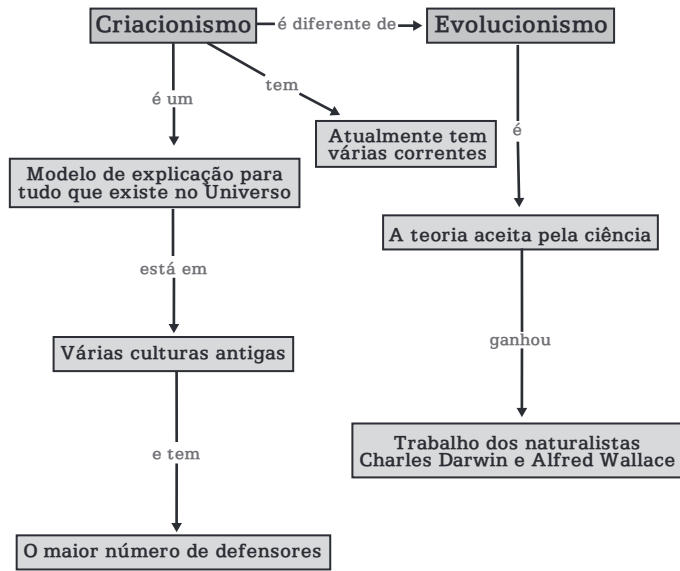


Figura 5 – Mapa Conceitual do Grupo 1

Fonte: Elaboração própria.

No mapa do grupo 1, a hierarquização é percebida por meio das setas; por isso, o “criacionismo” está em posição anterior. Tais setas ganham destaque na exploração desse diagrama, pois, ao interpretá-lo, concluímos que os alunos entenderam que a teoria criacionista é diferente da evolucionista, já que afirmam que uma é aceita pela ciência e a outra é um modelo de explicação para tudo o que existe no universo. Esses elementos são compreendidos quando analisados e complementados com a lista de ideias, hierarquizadas e escritas na cartolina somente por esse grupo de alunos.

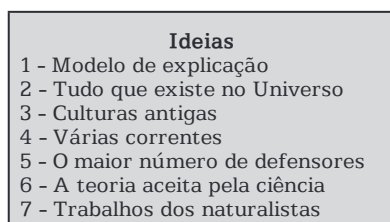


Figura 6 – Lista de Ideias do Grupo 1

Fonte: Elaboração própria.

O mapa conceitual elaborado pelo grupo 1 é um exemplo de que esse gênero textual pode ser desenvolvido nas aulas de história, pois apresenta, além de imagens, uma interpretação de fatos e tempos históricos particulares. A exposição das ideias que fazem parte do mapa é importante instrumento de ligação entre as teorias assimiladas pelos alunos e os novos conhecimentos constituídos, como prevê a Teoria da aprendizagem significativa.

Quando analisamos o mapa conceitual do grupo 2, levantamos uma hipótese de que, para esses alunos, o criacionismo e o evolucionismo estão numa posição de igualdade em relação à hierarquia dos conceitos, pois a linha de ligação não possui setas, não há direcionamento, possibilitando que os conceitos sejam lidos nos dois sentidos.

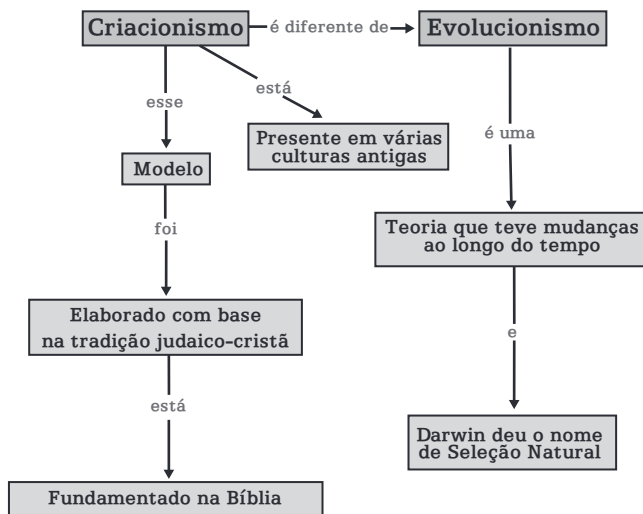


Figura 7 – Mapa Conceitual do Grupo 2

Fonte: Elaboração própria.

A criatividade na produção dos textos marcou as principais características de cada mapa, levando-se em conta a coerência e a coesão das proposições – os alunos foram orientados sobre a necessidade desses elementos. Nesse processo, a autoria dos alunos se tornou importante, colaborando com o papel do professor como mediador.

Com o objetivo de analisar o que os alunos aprenderam em relação à elaboração dos mapas conceituais, realizamos uma entrevista semiestruturada mediante a aplicação de um questionário com perguntas abertas, como instrumento de investigação. Essa entrevista nos possibilitou observar os principais pontos do diálogo estabelecido com os alunos (Tozoni-Reis, 2009, p. 40-41). Nesse contexto, a organização e categorização dos dados ocorreu com base em uma análise geral da aplicação da proposta pedagógica de produção de textos na disciplina de história. Desse modo, a nossa hipótese era de que a utilização do questionário possibilitaria uma reflexão entre a prática realizada por alunos e professores e a teoria estudada durante a pesquisa.

Os alunos responderam individualmente seis perguntas reflexivas, sendo na primeira efetuado questionamento sobre a concepção de mapa conceitual. As respostas demonstraram que ele, entre outros elementos, é um texto:

Eu acho que ele dá ideias, mostra conceitos, é um tipo de texto. (Aluno 1).

Eu entendi que é um texto com frases e palavras de outro texto. (Aluno 5).

O mapa conceitual é um texto que você faz e você pega informações e cria com suas palavras. (Aluno 6).

Eu entendi que o mapa conceitual é que a gente consegue fazer um texto tirando as palavras de outras frases de outros textos. (Aluno 9).

Na segunda pergunta, questionamos se eles acreditavam que a produção do mapa conceitual ajudou a entender melhor o texto lido no livro didático. A maioria dos alunos respondeu positivamente, descrevendo que o mapa ajudou a compreender como os textos são elaborados.

Sim, porque fazendo o mapa conceitual você compreende para que este texto foi feito. (Aluno 6).

Sim, ele ajuda a entender como as frases do texto estão ligadas umas nas outras. (Aluno 7).

Sim, pois o mapa conceitual tem as palavras mais importantes do texto. (Aluno 10).

No questionamento da terceira pergunta, os alunos deveriam explicar o que mais e menos gostaram ao produzir o mapa conceitual, com o objetivo de possibilitar uma autoavaliação do processo de aprendizagem. Nessa pergunta, os educandos apresentaram dois grupos distintos de respostas no que se refere ao que mais gostaram. No primeiro, as respostas estavam relacionadas ao momento de colorir e desenhar os diagramas.

Eu gostei mais na hora de colorir. (Aluno 1).

Eu gostei da parte de desenhar o mapa. (Aluno 5).

Eu gostei de pesquisar e deixar desenhar, pois fica mais interessante. (Aluno 6).

As respostas do segundo grupo apresentaram análise reflexiva sobre o processo de produção textual e foram associadas ao momento em que os alunos se tornaram os autores de um texto específico, elaborado de maneira colaborativa.

Eu gostei na hora que juntou as palavras e tornou um texto. (Aluno 2).

Eu gostei de ter feito esse trabalho na sala porque tem a orientação do professor. (Aluno 8).

Gostei de tudo, principalmente porque fizemos em grupo. (Aluno 9).

Eu gostei de procurar as partes mais importantes do texto. Eu gostei de construir o mapa conceitual em dupla. (Aluno 10).

Em relação ao que não gostaram, as respostas estão vinculadas às dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos. Destacamos que a maioria dos alunos não conhecia a prática de produção de mapas conceituais.

Não gostei na hora de escrever as ideias. (Aluno 1).

Não gostei muito da parte de retirar as palavras e frases do texto. (Aluno 5).

Eu não gostei de procurar as partes mais importantes do texto. (Aluno 10).

A quarta pergunta teve como finalidade estimular a reflexão dos jovens estudantes sobre a realização de trabalhos em grupo, pois consideramos que isso é importante para a concretização da pesquisa, sendo algo fundamental na Teoria da aprendizagem significativa. Nessa pergunta, os alunos também afirmaram que gostam de trabalhos em grupos porque eles permitem a troca de experiência e conhecimentos.

Sim, porque um trabalho em dupla ajuda mais porque uma pessoa ajuda a outra a ter mais ideias. (Aluna 4).

Acredito, porque trabalhando junto vou compartilhando ideias com os colegas. (Aluno 7).

Sim, eu aprendo com as outras pessoas. (Aluno 9).

Na quinta pergunta, questionamos os alunos se eles consideravam o mapa conceitual um texto, para podermos interpretar se houve uma mudança conceitual depois de produzirem os mapas. Essa coleta de informação teve como princípio a análise dos conhecimentos adquiridos após a prática de produção textual, e a maioria dos alunos afirmou que o mapa é um texto que parte de outro texto, além disso, apresentaram-se como autores dessa nova narrativa histórica.

Sim, porque ele é feito tirando palavras mais importantes. (Aluno 1).

Sim, porque você junta as suas ideias e depois forma um novo texto. (Aluno 2).

Sim, porque você pega palavras de um texto e monta outros com as palavras mais importantes. (Aluno 6).

Questionamos os educandos, na sexta pergunta, se ao produzirem o mapa conceitual pensaram no leitor, uma vez que avaliamos ser fundamental essa análise para que o texto fosse algo que representasse a realidade sócio-histórica do ambiente escolar, vivido por eles no cotidiano. Como resposta, relataram que:

Sim, os professores e os amigos da sala. (Aluno 2).

Sim, porque fiquei com um pouco de medo de quem ia ler, se ia entender, o professor e os outros alunos (Aluno 5).

Sim, a escola toda. (Aluno 8).

Pensei em todos, na diretora, professores e alunos. (Aluno 9).

Nesse sentido, procuramos compreender como a produção de mapas conceituais pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica, especialmente na elaboração de novas narrativas históricas. Por isso, a análise dos mapas produzidos pelos educandos e da aplicação do questionário foi importante para entender as especificidades de teorias da aprendizagem de conhecimentos e de textos.

Considerações finais

Segundo o historiador francês Roger Chartier (1998), a leitura é uma prática que permite apropriação, invenção e produção de significados, a despeito dos sentidos, pelo menos em parte, atribuídos por autor, editor ou comentadores. Para ele, o leitor é como um “caçador que percorre terras alheias” (Chartier, 1998, p. 77), realizando a leitura sob o filtro de suas ideias, conhecimentos e experiências. Os alunos participantes da pesquisa, ao lerem e retextualizarem os textos expositivos, agiram como caçadores de conceitos, estabelecendo novas relações e ressignificando os conteúdos estudados.

Neste trabalho, as produções de mapas conceituais realizadas pelos educandos foram elementos fundamentais para desenvolver uma análise a respeito da Teoria da aprendizagem significativa. Assim, compreendemos que a aprendizagem significativa ocorre quando há constituição de espaços de diálogo entre os sujeitos envolvidos no desenvolvimento de novos conhecimentos.

Com a produção de mapas conceituais, podemos observar a importância e a necessidade de serem desenvolvidos novos procedimentos de ensino, que considerem a realidade cotidiana vivida pelos alunos. Dessa maneira, para professores, é fundamental a produção de diferentes práticas de ensino no ambiente escolar que permita a troca de conhecimentos de maneira colaborativa.

É necessário considerarmos as especificidades que envolvem a disciplina de história nos próximos estudos sobre a produção de mapas conceituais, dialogando com os documentos que orientam esse ensino na educação básica. Além disso, precisamos destacar a Teoria da aprendizagem significativa (Novak; Gowin, 1996; Alegro, 2008), a Teoria dos gêneros textuais (Marcuschi, 2001; Koch, 2012) e a abordagem processual de produção de textos (Santos, 2001), leituras essenciais para a constituição da prática reportada neste artigo.

Referências bibliográficas

ALEGRO, R. C. *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. 2008. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, Minho, v. 7, n. 1, p. 115-126, 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Guia de livros didáticos PNLD 2014: história: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: MEC; FNDE, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP/IMESP, 1998.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, v. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2013.

DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p. 199-236.

KOCH, I. V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Ed. Técnicas, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica: História*. Paraná, 2008a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf. Acesso em: 02 maio 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica: Língua Portuguesa*. Paraná, 2008b. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 05 jul. 2015.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/558563/mod_resource/content/0/artigo_Rusen_didatica_da_historia.pdf. Acesso em: 15 fev. 2013.

SANTOS, G. J. F. *Produção escolar de textos: parâmetros para um trabalho significativo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

SANTOS, G. J. F. O gênero textual acadêmico unidade didática. In: ANDRADE, M. A. B. S.; ROCHA, Z. F. D. C. (Orgs.). *Proposta didática inovadora: as TIC no ensino de ciências*. Maringá: Massoni, 2014. p. 11-20.

TOZONI-REIS, M. F. C. *Metodologia da pesquisa*. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. *Teoria da aprendizagem significativa*. [2015]. Disponível em: <http://cae.ucb.br/tas/mc/mc04.html>. Acesso em: 28 set. 2015.

Recebido em 31 de outubro de 2015.

Solicitação de correções em 1º de junho de 2016.

Aprovado em 24 de agosto de 2016.